

Debates en la historiografía y en las investigaciones sobre enseñanza de la historia en torno a las cogniciones y a las emociones.

por *Paulina Latapí Escalante*

Universidad Autónoma de Querétaro, México
platapik@prodigy.net.mx

y *Joan Pagès Blanch*

Universidad Autónoma de Barcelona, España
joan.pages@uab.cat

Recibido: 24/08/2018 - Aceptado: 06/09/2018

Resumen

El objetivo de este trabajo consiste en tratar a las cogniciones y a las emociones en la historiografía y en las investigaciones sobre enseñanza de la historia, a fin de identificar debates clave y vislumbrar posibles derroteros para la enseñanza. La primera parte sitúa la historia de las emociones apuntando cuatro debates transversales: si las emociones deben ser explicadas en términos universales o como constructos culturales; las diferencias en la definición de categorías básicas; la carencia de relación entre cogniciones y emociones; y el status incipiente de la historia de las emociones. En la segunda parte se analizan los estados del conocimiento más recientes en el campo de la enseñanza de la historia que muestran que las investigaciones se han enfocado fundamentalmente a categorías cognitivas, y que la emocionalidad ha emergido a cuenta gotas asociada a la motivación para el aprendizaje y a los sujetos considerados protagonistas; como herramienta para facilitar la memoria; y como conectora entre la historia y la vida del alumnado. De manera tangencial se le encontró en estudios sobre identidades, memoria y empatía sin explicitar las relaciones entre cogniciones y emociones.

Palabras claves

enseñanza de la historia, emociones, cogniciones, historiografía

Cognitions and emotions in the teaching of history.

Abstract

The aim of this work is to deal with cognitions and emotions in historiography and research on the teaching of history, in order to identify key discussions and catch a glimpse on possible paths for teaching. The first part sets forth the history of emotions by pointing out four transversal discussions: if emotions should be explained in universal terms or as cultural constructs; differences found in the definition of basic categories; lack of relation between cognitions and emotions; and the incipient status in the history of emotions. In the second part the most recent states of knowledge in the teaching field are analyzed, showing that research has basically been focused on cognitive categories, and that emotionality has emerged in dribs and drabs associated to the motivation for learning and to the subjects considered main characters as tools that help to improve memory; and as a connecting tool between history and the life of students. In a tangential way, it was found in studies on identities, memory and empathy with no explanation between relations cognitions and emotions.

Keywords

teaching of history, emotions, cognitions, historiography

Planteamiento

Las emociones asociadas a cogniciones han estado presentes en temas que se incluyen en casi todo programa educativo de Historia. Entre muchos otros, por ejemplo, emergen al referirse al sentimiento de humillación de Alemania tras la Primera Guerra Mundial como una de las causas de la Segunda, o a la triste afectación en la vida de las familias, en particular de las niñas y niños, como consecuencia de la Revolución Industrial. Han estado especialmente presentes en tópicos de las historias nacionales, en particular en el tratamiento de los personajes históricos, sobre todo de héroes como Simón Bolívar, Martín Luther King, Mahatma Gandhi o Nelson Mandela o bien los antihéroes en función de la historia que se quiera enseñar. Asimismo, las cogniciones y emociones han estado vinculadas a las intenciones o a los propósitos de esta enseñanza: al nacionalismo, a determinados grupos sociales (vinculados con la conciencia de clase), étnicos, religiosos, sexuales (vinculados a estereotipos), al recuerdo y a la memoria. Un caso que nos permite acercarnos puntualmente al tema, es el narrado por Frank MacCourt (1997, 1999) al recordar su experiencia como alumno de la escuela irlandesa y su incursión como docente novel en Nueva York. En ambos casos, pero con significados diferentes, las emociones se perciben vívidamente y se entienden como predisposiciones para que el alumnado aprenda, memorice y se relacione con determinadas historias.

Uno de los maestros te pega si no sabes que Eamon de Valera es el hombre más grande que ha existido jamás. Otro de los maestros te pega si no sabes que Michael Collins fue el hombre más grande que existió jamás. El señor Benson odia a América, y tienes que acordarte de odiar América, o te pegará. El señor O'Dea odia Inglaterra, y tienes que acordarte de odiar Inglaterra, o te pegará. Todos te pegan si dices alguna vez algo bueno de Oliver Cromwell". (MacCourt, 1997:85)

... centenares de páginas de redacciones de alumnos sin corregir que se remontan a 1942. Estoy a punto de tirarlo todo a la basura hasta que empiezo a leer las viejas redacciones. Los chicos de entonces tenían ansias de luchar, de vengar las muertes de sus hermanos, de sus amigos, de sus vecinos. Uno escribió: "Voy a matar a cinco japoneses por cada uno que mataron ellos de mi barrio". Otro escribió: "No quiero ir al ejercito si me mandan matar italianos porque yo soy italiano. Podría estar matando a mis propios primos, y no quiero luchar si no me dejan matar alemanes o japoneses. Preferiría matar alemanes porque no quiero ir al Pacífico, donde hay selvas de todas clases con bichos y serpientes y porquerías como esas". Reúno en un montón sobre mi escritorio los papeles que se deshacen y me pongo a leérselos en voz alta a mis clases. Ellos prestan atención. Hay nombres familiares.

-Oye, ése era mi padre. Lo hirieron en África.

-Oye, ése era mi tío Sal, al que mataron en Guam.

Cuando leo en voz alta las redacciones hay lágrimas. Los chicos salen corriendo del aula a los servicios y vuelven con los ojos rojos. Las chicas lloran abiertamente y se consuelan las unas a las otras. (MacCourt, 1999:290-291)

Así, hemos de comenzar recalcando que el tratamiento de las emociones en la enseñanza aprendizaje de la historia, ha guardado una relación directa con las funciones políticas de la historia. En palabras de Jean Meyer:

Historia y política han tenido siempre relaciones complicadas y a veces tormentosas. Sabio al servicio de la patria, maestro nacional, constructor y defensor de la identidad, el historiador, según Ernest Lavisse o Justo Sierra, Treitschke o Pokrovsky, es todo eso, y la enseñanza histórica tenía que ser para ellos científica, cívica y moral. Ernest Renan...subraya nuestra ambivalencia; nos piden forjar y mantener la unidad de un pueblo, pero la historia puede arruinar los mitos nacionales o alimentar divergencias y odios. Por tanto, es inevitable que los políticos, tanto en una democracia como en una dictadura –templada o totalitaria-, intenten siempre poner la historia a su servicio. (Meyer, 2007:16-7)

Como se observa, en el trasfondo del uso político de la historia y de su enseñanza, está la intención de imponer una identidad en la cual subyacen pensamientos y sentimientos muy potentes, incluso el odio señalado por el autor. De ahí que la investigación sobre la enseñanza específica de la emocionalidad en el campo de la enseñanza de la historia, en relación con las cogniciones, sea un tema sustantivo y, de manera particular, lo sea en el momento actual en el que en cualquier medio noticioso encontramos situaciones asociadas a emociones exacerbadas.

Para el abordaje de la cognición y de la emoción en la enseñanza de la historia, en el presente trabajo partimos del supuesto general de que la historiografía influye en la construcción de planes y programas de estudio de Historia y que cuando el profesorado tiene estudios históricos especializados también lo hace, al convertir la historiografía, de manera hipertextual y mediatizada por el docente pues “dar clase es decir lo que otro dijo antes que uno” (Zavala, 2012:23) de modo que se convierte en historia enseñada. Por ende, discutimos un punto específico: cogniciones y emociones en el campo de la historiografía y en el de las investigaciones sobre enseñanza de la historia, para identificar debates claves y vislumbrar posibles derroteros para el campo de la enseñanza de la historia.

1. Cogniciones y emociones en la historiografía

Aurell y Burke (2013) clasificaron en cuatro etapas a las producciones de la historiografía que van desde los años setentas hasta la actualidad. La primera la denominaron irrupción del posmodernismo y la ubican en los años setenta; después, la crisis de la historia en los años ochenta; le siguen el giro cultural y las historias alternativas. En estas últimas se incluyen, en el orden expuesto por los autores: la historia de la vida cotidiana, la historia desde abajo, la historia de la cultura material, la historia de la comida, la historia del cuerpo, la historia de los libros y de la lectura, la historia de los sentidos y las emociones y la historia de género. Barros ha equiparado el nuevo territorio del historiador, por su amplitud y precisión, al de la “psicología cognitiva, conductista y psicoanalítica: la mentalidad y la conducta humana en todas sus facetas” (Barros, 1993:139).

Ahora bien, los orígenes de la historia de las emociones pueden rastrearse hacia el año de 1941, con la publicación de la obra “Sensibilidad e historia: cómo reconstruir la vida afectiva de otra manera” de Lucien Febvre: “Febvre y Bloch ya habían considerado que los sentimientos y las sensibilidades formaban parte de la historia, pero el estudio sistemático de esta materia llegó mucho más adelante”. La historia de las emociones se perfiló como área de estudio, décadas después, con la publicación de obras relevantes. “Aparecieron importantes contribuciones durante las décadas de los setenta y los ochenta, sobre todo las producidas por dos historiadores de la Europa del siglo XIX, el inglés Theodore Zeldin y el norteamericano Peter Gray” (Aurell y Burke, 2013:321). Estos autores dan cuenta de un importante debate que ha atravesado al campo desde sus orígenes:

Por un lado, hay académicos que consideran que las emociones han permanecido relativamente constantes a lo largo de la historia: lo que cambia no son las emociones en sí mismas, sino el modo en que son representadas en la literatura y el arte [y] por otro lado, cercanos a las tendencias posmodernas están quienes postulan que las emociones son social y culturalmente construidas y practicadas, y por lo tanto están sujetas a cambios profundos a lo largo del tiempo. (Ibídem:321-2)

Hemos de enmarcar este debate entre universalismo y culturalismo en una mirada más amplia que rebasa la de la historia de las emociones. Plamper (2015) ha probado que la óptica culturalista ha sido el marco de referencia de la mayoría de los historiadores y antropólogos que trabajan sobre el contexto de las emociones. En la óptica universalista ubica mayormente los trabajos de psicólogos, neurocientíficos y médicos, y han tenido como base común a la emocionalidad, independientemente del contexto, como un elemento profundo y en cierto grado estable pues el cerebro es su constante. Este debate resulta relevante para nuestro trabajo debido a que siendo que

la investigación sobre enseñanza de la historia es un campo fronterizo (Pagès y Plá, 2014) y abrevia de distintas disciplinas, se enfrenta a contradicciones, en este caso entre la óptica culturalista de la historiografía y la universalista de la psicología. Nos preguntamos: ¿Cómo encara las emociones el profesorado, como contextualizadas en su tiempo y espacio o en relación directa con la emocionalidad presente?

Otro de los debates de la historiografía de las emociones, asociado al anterior y que es relevante destacar, es el relativo a las problemáticas para definir categorías. Tras hacer un análisis sucinto de la producción historiográfica que ha tratado el tema de las emociones, Burke concluyó que toda peca de lo mismo: la falta de un marco analítico riguroso (Zaragoza, 2013:1).

Las sensibilidades no se parecen a los afectos, ni estos a su vez a las pasiones. [...] Lo que los alemanes denominan Gefühlen no coincide por entero con lo que los anglosajones denominan emotions. [...] La historiadora Monique Sheer, por su parte, entiende que la historicidad de las emociones depende de que las comprendamos como “prácticas” o disposiciones corporales determinadas por el contexto social. [...] La antropología cultural, por su parte, las ha interpretado como realidades culturales, resultado de las formas de organización social. (Moscoso, 2015:16).

Una aportación muy relevante a este debate es la de Reddy con la categoría de *emotives* o emotivos:

Partiendo de la teoría de los actos de habla de J. L. Austin, Reddy aceptó que las emociones tenían un carácter esencialmente performativo. Para Reddy, sin embargo, las expresiones emocionales también debían comprenderse como traducciones parciales de un material cognitivo que excedía la capacidad de atención. De ahí que fuera posible distinguirlas de las meras sentencias o emisiones lingüísticas. [...] Una expresión emocional, un “emotivo”, no constituye una emisión lingüística declarativa [...] tampoco es simplemente performativa, como lo sería cualquier otro acto del habla. Las expresiones emocionales son traducciones, normalmente verbalizadas, de otras tantas modalidades sensoriales que acompañan la atención. (Ibídem:21-2)

No obstante, esta y otras aportaciones, la falta de nitidez incluso en aquello más básico, ha sido también un problema transversal en el desarrollo del campo de historia de las emociones, como lo asienta Zaragoza:

Vemos que no se ha hecho un esfuerzo por definir de forma más o menos precisa qué son las emociones y, cuando así se ha intentado, los resultados no han sido plenamente satisfactorios, al anclar dicha definición en unas nociones de sujeto y de libertad occidentales [...] una mejor definición de qué sea una emoción y cuáles sus funciones puede resultar productiva a la hora de plantear nuevas alternativas de estudio en la historia de las emociones. (Zaragoza, 2013:4)

Este debate sobre la definición de las categorías impacta también al de la enseñanza de la historia debido a que los saberes a aprender han de ser precisos, actualizados, correctos e ir acorde a la propia lengua de enseñanza. Al respecto, como campo fronterizo, la investigación sobre enseñanza de la historia tiene que reparar en otras disciplinas. Por ejemplo, en castellano hablar de emociones y sentimientos no es lo mismo. Desde las neurociencias, Morgado (2010), con base en Damasio (2005), aclara que emoción se refiere a efectos fisiológicos y conductuales, algunos visibles y otros no, pero todos medibles, en cambio sentimiento es la percepción consciente de dichos efectos. Otros autores como López Rosetti (2018) conciben a las emociones como un sistema de respuesta triple en el cual primero ocurre la reacción física o fisiológica, después la conductual que al final da paso al componente cognitivo, el cual, para Damasio y Morgado, sería el sentimiento. De tal debate desprendemos dos situaciones: la dificultad para distinguir el análisis de las emociones o sentimientos, en tiempos y espacios diversos y la falta de claridad para comprender su función. Enlazado a éste encontramos un tercer debate en torno a la relación entre emoción y cognición.

Zaragoza cita un texto de Daniel Wickberg en el que critica la historia de las sensibilidades, de donde abrevó la historia de las emociones, en el que sostuvo que “la historia de las emociones no

tenía en cuenta el papel cognitivo de las emociones” (Zaragoza, 2013:3). De inmediato surgieron respuestas a dicha crítica:

En una carta al editor de The American Historical Review, Rosenwein polemizaba con Wickberg precisamente sobre este punto, ya que, según ella, historiadores como Peter N. Stearns, William M. Reddy o ella misma defienden la intrínseca relación entre emoción y cognición, [...] en opinión de estos autores, incluso si tomamos una posición constructivista, las corrientes en psicología que relacionan emoción y cognición son relevantes para su labor histórica. (Idem)

En el centro de este debate, emerge el universalismo y el culturalismo ya enunciados. Por una parte, se pretende analizar a las emociones como reacciones del pensamiento humano en general y no como constructos sociales temporales y, por otra parte, se hace hincapié en el estudio de las emociones con base en su carácter psicológico visto desde el individuo y no desde un colectivo social, es decir, el análisis de las emociones como conceptos subjetivos y no colectivos, aun cuando se vean influenciados por la interacción social (Zaragoza, 2013). De nuevo, consideramos que este debate repercute en las investigaciones sobre enseñanza de la historia y formulamos algunas interrogantes: ¿bajo cuál de estas ópticas trabaja un docente? ¿Son las emociones producto de cogniciones o las cogniciones se derivan de las emociones? ¿Se comprende el pensamiento o la mentalidad como construcción individual o como colectiva? Y, ¿se establece la relación del pensamiento con la emocionalidad y sus acciones derivadas? Estas preguntas, pueden suscitarse en el profesorado, por ejemplo, al tratar a personajes como Hitler, de modo que no es una cuestión menor sobre todo en su vinculación con el presente y con la formación de las alumnas y alumnos más allá de la transmisión de contenidos. En otro nivel de análisis, tópicos como el anterior son detonadores cognitivos y emocionales tanto para el profesorado como para el alumnado, luego ¿cómo se encaran en la praxis, en el aula, en un tema en concreto?

Un último debate, engarzado a los tres anteriores, es el estado actual de la historia de las emociones en el cual han emergido divergencias a tal punto que “Peter Burke, en un texto publicado en 2005, se preguntaba si existía una historia cultural de las emociones” (Moscoso, 2015:17).

Lo que Burke viene a decir, a fin de cuentas, es que, aunque muchos autores hayan historiado las emociones, todavía no se ha hecho una historia de las emociones, puesto que más allá de unos compromisos mínimos (como no problematizar la definición de emoción), no se ha desarrollado una disciplina (o subdisciplina) con todo lo que ello conlleva: unos métodos propios, unas fuentes específicas, un objeto de estudio bien definido, etc. (Zaragoza, 2013:1)

Esto, sin embargo, no quiere decir que no se hayan estudiado las emociones desde la historia, o que no se haya intentado crear una base metodológica para dotar al área del rigor necesario para formalizarse como una rama o vertiente de la historiografía. Al respecto, la historia medieval ha fungido como un referente para muchas investigaciones y por ello merece una mención particular. Johan Huizinga ha sido clave por sus estudios sobre la sociedad medieval. En su obra “El otoño de la Edad Media” da cuenta de que “el mundo medieval estaba revestido de una pasión violenta e incontrolada que se manifestaba en el miedo, en el deseo de venganza, en la ira, en la crueldad y en la misericordia” (Moscoso, 2015:19). Su abordaje ha sido, principalmente, desde el imaginario colectivo para visibilizar cómo este regía las acciones y las emociones de las personas, por la influencia de las creencias religiosas. Robert Muchembled, por su parte, historió los peligros y creencias que imperaban en la sociedad medieval “siguiendo con la tradición explorada por Huizinga, consideró que los hombres y mujeres de la Europa pre-moderna vivían aterrorizados, sometidos a la acción inmisericorde de espíritus, de monstruos o de agentes impredecibles” (Ibídem:20). Tales hallazgos fueron posibles por el uso de las herramientas que diversas disciplinas aportaron.

Ahora bien, la trayectoria de la historia de las emociones, según Plamper, ha “disfrutado de un boom” (2015:62) a partir del ataque terrorista a las Torres Gemelas de Nueva York el 11 de septiembre del 2001 pues un buen número de historiadores decidieron hacerse preguntas más vinculadas al presente. En algunas partes del mundo se ha promovido que instituciones estudien las

emociones, por ejemplo en el Instituto Max Plank de Berlín “en Alemania el estudio del miedo por periodos prolongados, los estereotipos, los significados de las palabras que refieren a sentimientos” o “los estudios preliminares que combinan el estudio del nacionalismo con el estudio de la emocionalidad” (Ibídem:293) o en otros espacios como la Universidad de Oxford que ha instrumentado una línea editorial sobre las emociones en la historia. Ha habido también contribuciones muy relevantes relativas a periodos o civilizaciones concretas como la de William Harris, de la Universidad de Columbia, publicada en el 2001, que trata sobre la ira y su manejo en la Grecia y Roma clásicas.

No obstante, y a pesar de esos avances, la realidad es que la producción historiográfica sobre la temática de las emociones aún es pequeña y abarca de manera dispar tópicos y periodos de la historia. Algunos periodos, incluso, no han sido tocados por completo. Ello repercute en la enseñanza de las emociones en la historia pues su estudio no se puede incorporar a un plan de estudios, cualesquiera que este sea, de manera constante a lo largo de un curso de educación básica o media debido a que no hay historiografía que nutra todos los temas. De ahí que nos preguntemos ¿cómo percibirá el alumnado que sólo se hable de emociones en ciertos periodos o temáticas y que, en cambio, en la mayoría sólo se repare en las cogniciones? ¿El abordaje de las emociones en ciertas temáticas estará asociado a un sentido moralista, en el peor de los casos, o a una formación en valores, en el mejor de ellos?

El paso del tiempo y el uso y creación de fuentes adecuadas para estudiar la historia de las emociones, podría llevar a la consolidación de esta rama tanto teórica como metodológicamente. Se deberá tomar en cuenta

... por un lado, la lectura de fuentes conocidas desde el nuevo punto de vista; por otro, la aportación de nuevas fuentes. [...] La historia de las emociones debe ser capaz de encontrar fuentes alternativas que iluminen aspectos del pasado que hasta el momento han quedado «por debajo del radar» (Zaragoza, 2013:6).

Estos avances, si se dan, llegarán al ámbito de la enseñanza en el cual el uso de fuentes primarias hoy está en boga, y podrían, si se emplean en conjunto con conocimientos disciplinares y pedagógicos, rendir frutos. Antes de puntualizar algunos de los derroteros que se podrían vislumbrar hemos de abordar a las cogniciones y las emociones desde el campo propio de la investigación en enseñanza de la historia.

2. Cogniciones y emociones en la investigación sobre enseñanza de la historia

Aclaramos que nuestra intención no es abordar su inclusión en la enseñanza de las ciencias sociales en general, como lo podrían hacer perspectivas como la educación para la paz, para la ciudadanía, o la formación cívica y ética, sino que reparamos en específico en la enseñanza de la historia. Al respecto, no hemos encontrado estudios generales sobre las emociones en la enseñanza de la historia. Nuestra mirada en este apartado compete, pues, al campo de las didácticas como ámbito de conocimiento específico, pero tiene como uno de sus referentes a la historiografía como quedó ya asentado.

El estado de conocimiento sobre las emociones en la enseñanza de la historia, a nivel mundial, está por hacerse. No obstante, se ha comprobado que es un tema emergente (Latapí Escalante et al, 2017) y como tal debe abordarse. Por ello es menester dar cuenta de los autores que hemos identificado que se han acercado a éste, aunque sea de manera indirecta.

A nivel internacional, Barton llevó a cabo un análisis de los estudios sobre didáctica de la historia comparando diversos países en los que encontró producción en el campo de conocimiento y apuntala dos consideraciones muy relevantes para el tópico que nos ocupa. Por una parte, señaló que los estudiantes están mayormente interesados en temas que “incluyan emociones, valores morales y opiniones individuales particularmente bajo circunstancias extremas” y que “normalmente explican los acontecimientos históricos en términos de factores individuales más que de factores sociales (Barton, 2010:103, 105). De ello se deriva que el tratamiento de las emociones

en las aulas esté asociado a un factor motivacional, es decir, que el profesorado de historia, en un afán de interesar a su alumnado, pueda recurrir a la emocionalidad para atraer su atención, sin embargo, podría incurrir en reforzar la explicación de la causalidad en términos de factores individuales en los cuales las emociones cumplirían un papel central. De ahí que se identifique el factor emocional muy relevante en la enseñanza, sin embargo, los estudios del campo de conocimiento que mayormente refiere Barton competen a la esfera del pensamiento histórico, al aspecto cognitivo, sin explicitar la relación entre cognición y emoción.

Asociado a este carácter motivacional de las emociones para favorecer el aprendizaje, encontramos algunas alusiones en los trabajos de Carretero (1997) de hace ya más de dos décadas. Su tratamiento es a modo de recomendación práctica para el profesorado de historia al sugerir que realicen actividades en las cuales los alumnos y alumnas expliquen cómo se sentía un personaje histórico, es decir, para favorecer la empatía, pero no encontramos vinculación explícita entre emociones y empatía. En los últimos años Carretero y Krieger (2012) han trabajado el nacionalismo asociado a la enseñanza de la historia en Argentina y sí se refieren a las emociones, por ejemplo, cuando trabajan el tema de la lealtad.

En España, Pagès, Martínez-Valcárcel y Cachari (2014) dentro de un amplio proyecto de estudio sobre la enseñanza de la historia en el bachillerato, identificaron emociones en jóvenes seis meses después de haber terminado este nivel educativo. El trabajo al cual nos referimos reparó en la memoria asociada al aprendizaje de la Historia y abordó emociones específicas suscitadas por el aprendizaje en la asignatura de Historia, y en particular, en el curso de Historia de España. Se valieron de algunas categorías aportadas por la neurociencia, en concreto, por Antonio Damasio. Concluyeron en conceptualizar la historia de España “en gran medida como objeto (entiéndase el sentido total y amplio del término) emocionalmente competente” (Pagès et al., 2014:263), es decir, detonadora de un ciclo de emoción-sentimiento que los egresados asociaron a hechos y a personajes históricos concretos.

Así, tanto los trabajos de Carretero, como los de Pagès et al., corroboran lo asentado por Barton en cuanto a que la emocionalidad en la enseñanza de la historia se vincula fundamentalmente a personajes y situaciones muy particulares. Posiblemente ello esté relacionado con la motivación favorecida por el docente y/o los manuales escolares lo cual refuerza la idea de que la historia es mayormente producto de acciones individuales en las cuales la personalidad, ideas, intenciones – todas ellas con fuertes cargas emotivas- son variables determinantes en el curso de la historia.

Ahora bien, en Estados Unidos, Shepard y Katz efectuaron un análisis de 142 artículos teóricos y/o prácticos, escritos entre 1994 y 2012, sobre enseñanza de las ciencias sociales y hallaron 39 trabajos que trataban específicamente las emociones. Destacan estos datos en ciertos artículos: “examinó la manera en que los alumnos recordaban información histórica después de observar fotografías con contenido emocional”; “se emplearon las emociones como un punto de partida positivo para enganchar a los alumnos hacia la empatía y la justicia social”; “describir las maneras en que las emociones influyen en la selección de aquello que los profesores deciden enseñar, en los temas que no tocan, al establecer incluso temas tabú”; “los estudiantes hacían conexiones entre sus vidas y la de los líderes históricos” (Shepard y Katz, 2015:158-9, 163).

Lo anterior nos permite vislumbrar algunas vertientes de la presencia de la emocionalidad en la enseñanza de la historia. Adicional a su asociación a la motivación para el aprendizaje y, de manera preponderante, a los considerados protagonistas de la historia, las emociones se vinculan a la memoria en un sentido mnémico, por el uso de imágenes y quizás de otros recursos que suscitan emociones, como por ejemplo el cine o los documentales, cuya potencia para memorizar las convierte en herramientas muy útiles para el profesorado. Asimismo, se abre la vertiente de la presencia de las emociones en el alumnado como conectores entre la historia y ellos, en particular con sus vidas. La tesis doctoral de Latapí Escalante (2018), dirigida por Pagès, entre sus hallazgos respecto al teatro histórico como ámbito de enseñanza, encontró que alumnos y alumnas de secundaria y bachillerato hacían conexiones directas entre sus vidas y las de los personajes históricos representados en las obras objeto del análisis y que ello se efectuaba, precisamente, a

través de la empatía, dentro de la cual ocuparon un lugar sustantivo la compasión y emociones asociadas, fundamentalmente la tristeza y el enojo.

A partir de lo anterior, podemos hacer un modesto balance y dejar en claro que los estudios arriba mencionados son muy pocos con respecto a lo que se ha venido trabajando en la investigación sobre la enseñanza de la historia, en concreto en Iberoamérica, en los últimos tiempos. Dos obras que hemos de referir, por dar cuenta de la producción regional más reciente, son “La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina” y “Didáctica de la Historia. Problemas y Métodos”.

En la primera de éstas, Sebastián Plá y Joan Pagès, que fungen como coordinadores, aportan una mirada regional sobre el estado de la cuestión de los pasados veinte años en América Latina, España y Portugal. Prueban que este campo de investigación ha presentado un notable desarrollo en las últimas décadas al presentar las investigaciones realizadas en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, México, Nicaragua, Perú, Portugal y Uruguay. La obra se concentra en las metodologías de investigación, los sujetos y objetos de estudio, y aporta posibles líneas para trabajarse en el futuro. Tras su revisión concluimos que los aspectos cognitivos son uno de los principales temas estudiados en los últimos años y que se ha abordado básicamente desde la mediación para el pensamiento histórico; en segundo término, se han abordado: el análisis del currículo, las identidades, los libros de texto, la memoria, las representaciones sociales y la formación del profesorado. Lo anterior resulta muy significativo porque, en ninguna de las exposiciones por país, se aborda el tema de la emocionalidad en la enseñanza de la historia, sino que se comprende a la cognición como separada de la emoción como si el pensamiento histórico que se pretende enseñar como finalidad preponderante, fuese ajeno a la emocionalidad.

La segunda obra, que comprende casi la misma temática general y región, fue coordinada por Laura H. Lima y Patricia Pernas. Dividida en dos tomos, la obra no ofrece un estado de la cuestión general y no está organizada por países, sino por temas. Es complementaria a la anterior por la temporalidad y estudios que presenta. El primer tomo trata acerca de cómo se enseña la historia en México, España y Brasil, y, en particular sobre el uso de manuales escolares en las clases de Historia. El segundo tomo se ocupa de los docentes, la planificación y evaluación formativa, la educación patrimonial y su contribución a la formación ciudadana. La obra concluye con un capítulo de reflexión acerca del futuro en la enseñanza de la historia. En ella se toca de manera tangencial el tema de las emociones en la enseñanza de la historia al abordar la construcción de identidades, sin embargo, no se abunda en ello.

Del análisis de las dos obras concluimos que son pocos los estudios que han trabajado la emocionalidad, o al menos no se incluyen en las obras por no considerarse relevantes. Queda, pues, claro que en las investigaciones sobre la enseñanza de la historia en Iberoamérica han predominado los estudios sobre cogniciones y lo han hecho desvinculados de la emocionalidad. Esta situación hace ver que, en este aspecto, la investigación sobre enseñanza de la historia muestra un retraso si se compara con otros campos como lo son la psicología y las neurociencias, las cuales, en los últimos años, no sólo han estudiado a las emociones y a las cogniciones relacionadas, sino que incluso han tenido un verdadero apogeo en sus investigaciones sobre dicha temática. Como asevera Plamper “Desde la perspectiva de la psicología cognitiva es imposible separar emoción de cognición o emoción de razón” (2015:254) y ello ha sido claro desde décadas atrás, por ejemplo, el trabajo con la categoría de *cogmotion* acuñado por Douglas Barnett y Hilary Horn Ratner (1997, Barnett & Horn citados por Plamper, 2015). Por ende, sostenemos que en las investigaciones sobre enseñanza de la historia, es necesario ponernos al día en este tópico.

Posibles derroteros

Poniendo en tensión el apartado sobre cogniciones y emociones en la historiografía con el de cogniciones y emociones en la investigación en la enseñanza de la historia, podemos vislumbrar posibles derroteros para la enseñanza. Para hacerlo partimos de la premisa que, como en otros tópicos, entre otros el estudio del género en la enseñanza de la historia, este pasará del ámbito

historiográfico al ámbito de la didáctica de la historia de manera gradual. Ya se asentó que el enfoque de género en México pasó del ámbito de la historiografía, al del currículum oficial y luego a los libros de texto, y se concluyó que “la historia con enfoque de género provino de la influencia extranjera y tiene poco tiempo de haberse iniciado por lo cual su producción es incipiente” (González del Pliego y Latapí, 2015:226). Por tanto, su introducción a las aulas, en este caso mediante los libros de texto, tardó prácticamente dos décadas, y ha sido un proceso complejo debido a que la casi total ausencia de investigaciones sobre periodos específicos ha limitado, entre otros factores, su abordaje continuo y sistemático en los diversos niveles escolares. Esta situación la equiparamos al abordaje de la emocionalidad en la enseñanza de la historia la cual, como se vio arriba, ha tenido un tratamiento incipiente en la historiografía. De ahí que nos preguntemos si un posible derrotero -como lo ha sido en la inclusión del género el transitar de la enseñanza de historia de las mujeres a la enseñanza de la historia con un real enfoque de género- en el caso de las emociones ¿se podrá transitar del abordaje de la emocionalidad en diferentes periodos de la historia, a su estudio como un enfoque que rebase los contenidos para contemplar, por ejemplo, las metacogniciones y las metaemociones tanto de docentes como del alumnado?

Considerando los debates expuestos, otro derrotero posible sería el que la historia enseñada pudiese problematizar el universalismo vs culturalismo de las emociones, el enfoque individualista vs el enfoque social de las emociones y las relaciones entre cogniciones y emociones en la historia. Lo cierto es que la investigación sobre enseñanza de la historia debe abordar estos tópicos desde su mirada propia, la cual contemple a las didácticas como campo de conocimiento específico.

La necesidad de responder a la desafiante realidad en la cual las emociones, sin el concurso de la razón, han traído retrocesos severos en muchas sociedades actuales, debe ser motivo suficiente para proseguir en el avance de las investigaciones sobre cogniciones en la enseñanza de la historia, y, a partir de allí, favorecer y estimular los estudios que conjunten las cogniciones con las emociones. Ello implicaría construir un camino interdisciplinario que pueda contribuir a la mejora de la enseñanza de la historia para el cumplimiento de sus fines en el siglo XXI.

Dentro de este derrotero será menester investigar las cogniciones y emociones como motivadoras, como herramientas mnémicas, como estimuladores de empatía, pero también como medios para que contenidos ideológicos sean impuestos. Consideramos que, al menos estas funciones que identificamos de las emociones en las aulas, y otros que seguramente están presentes, son motivos suficientes, para, a partir de lo que ya se ha investigado sobre cogniciones en la enseñanza de la historia, abordarles y relacionarles con la emocionalidad a fin de poder avanzar sustancialmente en la comprensión de los problemas de la enseñanza de la historia en cuanto a su propio carácter disciplinar y a sus prácticas pedagógicas.

Así, el análisis interdisciplinario de pensamientos en su relación con sentimientos, tanto de personas, como de grupos, comunidades, regiones, naciones, e incluso globalidad, podría ser un derrotero futuro para contribuir a la formación no sólo de alumnos y alumnas con un elevado nivel de pensamiento histórico sino de personas cuyo pensar y sentir estén calibrados, alineados, equilibrados, y cuyas acciones, por ende, puedan contribuir a abatir la tiranía de la emoción con la que Nussbaum caracteriza al mundo actual al aseverar que “El fundamentalismo emocional es tan pernicioso como la ausencia de atención a las emociones” (2014:192). Alertamos a que los estudios estén sustentados en la interdisciplina seria, la cual no se apropie de métodos que no corresponden a la epistemología de las ciencias sociales, o que tomen saberes de otras áreas de manera fragmentada, pues ello podría llevarnos a un derrotero indeseable. Para mitigar ese riesgo habrá que asirse firmemente a la intencionalidad pedagógica profunda, por ejemplo, a esa que la misma Nussbaum refiere que pronunció en el 2009 Jonathan Jansen, primer rector no blanco de la Universidad del Estado Libre de Bloemfontein, en Sudáfrica: “Los insto, en un país en el que aún hay mucha ira, a nunca responder con ella, respondan con la razón y habrán obtenido no sólo un título, sino una educación (2018:380). O bien, en palabras del Doctor Ignacio Morgado, director del Instituto de Neurociencias de la Universidad Autónoma de Barcelona, poder educar para la construcción de “buenos argumentos racionales capaces de modificar los sentimientos” (2017:1).

Bibliografía

- Aurell, J. & Burke, P. (2013).** Las tendencias recientes: del giro lingüístico a las historias alternativas. En Aurell, J., Balmaceda, C., Burke, P. & Soza, F. (eds.). *Comprender el pasado* (287-340). Madrid: Akal.
- Barros, C. (1993).** Historia de las mentalidades, historia social. *Historia Contemporánea*, 9, 111-139.
- Carretero, M. & Castorina, J. A. (1997).** *Constructivismo y educación*. México: Progreso.
- Carretero, M. & Kriger, M. (2012).** Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares. En Carretero, M. & Castorina, J. A. (comps.). *La construcción del conocimiento histórico* (55-80). Buenos Aires: Paidós.
- González del Pliego, E. & Latapí, P. (2015).** Visibilización de las mujeres en los libros de texto gratuitos de historia: una mirada etiológica al caso de secundaria en México. En De la Montaña, J. L., García, C. R., & Hernández, A. M. (eds.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (95-108). Cáceres: Universidad de Extremadura/AUPDCS.
- Latapí, P. (2018).** *Aportes de la filosofía, la antropología, la psicología y la neurociencia al teatro histórico como ámbito de enseñanza: el caso del Segundo Imperio Mexicano*. Tesis doctoral. Barcelona: UAB.
- Latapí Escalante, P., Blázquez Espinosa, J. C. & Camargo Arteaga, S. (comp.). (2017).** *Caminos en la enseñanza de la Historia*. Querétaro de Arteaga: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Lima, L. H. & Pernas, P. (coords). (2014).** *Didáctica de la Historia. Problemas y métodos*. México: El Dragón Rojo.
- López Rosetti, D. (2018).** *Emoción y sentimientos*. Buenos Aires: Planeta.
- McCourt, F. (1997).** *Las cenizas de Ángela*. Madrid: Maeva.
- McCourt, F. (1999).** *Lo es*. Madrid: Maeva.
- Meyer, J. (2007).** La Historia al servicio de... *Istor Usos y abusos de la Historia*, VIII(29), 3-17.
- Morgado, I. (2017).** *Emociones corrosivas*. Barcelona: Ariel.
- Moscoso, J. (2015).** La historia de las emociones, ¿de qué es historia? *Vínculos de Historia*, IV, 15-27.
- Nussbaum, M. (2014).** *Emociones políticas: ¿por qué el amor es importante para la justicia?* México: Paidós.
- Nussbaum, M. (2018).** *La ira y el perdón. Resentimiento, generosidad, justicia*. México: FCE.
- Pagès, J. & Plá, S. (coords). (2014).** *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. México: Bonilla Artigas/UPN.
- Pagès, J., Martínez-Valcárcel, N. & Cachari, M. M. (2014).** El tiempo histórico: construcción y referentes en la memoria del alumnado. En Martínez-Valcárcel, N. (dir.). *La Historia de España en los recuerdos escolares* (229-263). Valencia: Nau Libre.
- Plamper, J. (2015).** *The history of emotions. An introduction*. Gran Bretaña: Oxford University Press.
- Zaragoza, J. M. (2013).** Historia de las emociones: una corriente historiográfica en expansión en *Asclepio*, 65 (1). Recuperado de <http://asclepio.revistas.csic.es/>
- Zavala, A. (2012).** Herramientas prestadas, comprensión renovada. Nuevas miradas sobre la práctica de la enseñanza de la historia. En Zavala, A. (coord.). *Cuadernos de Historia 7: La enseñanza de la historia, entre otredades y subalternidades* (9-25). Montevideo: Biblioteca Nacional de Uruguay/Ministerio de Educación y Cultura.